

Zur Fachkultur der Fachhochschulen

Multrus, Frank

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

wbv Media GmbH & Co. KG

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Multrus, F. (2020). Zur Fachkultur der Fachhochschulen. *die hochschullehre*, 6, 388-401. <https://doi.org/10.3278/HSL2026W>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Zur Fachkultur der Fachhochschulen

FRANK MULTRUS

Zusammenfassung

Studierende an Fachhochschulen unterscheiden sich in vielen individuellen und institutionellen Merkmalen erkennbar von Studierenden an Universitäten. Daher gelangen sie zu unterschiedlichen Ansichten, Bewertungen und Forderungen. Unter Einbeziehung der Fachebene werden intra- wie interinstitutionelle Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten sichtbar, die ein komplexes Bild der unterschiedlichen Hochschulebenen beschreiben. Eine Differenzierung der Fächer aufgrund fachkultureller Dimensionen kann aufzeigen, dass die Fachhochschulen eine eigene Fachkultur ausbilden, die eine deutliche Distanz zu der von Universitäten aufweist. Die Nutzung dieser fachkulturellen Aggregatsebenen erhöht die Modellgüte und ist daher eine Alternative zu gängigen Aggregaten. Als Datenbasis wird der 13. Studierendensurvey vom WS 2015/16 verwendet.

Schlüsselwörter: Fachkultur; Fachhochschulen; Studierendensurvey; Studierende

Disciplinary culture at universities of applied sciences

Abstract

Students at universities of applied sciences still differ significantly from students at universities in a range of individual and institutional characteristics. Therefore students attain different evaluations and different wishes for improvement. If the subject level is included, then many intra- and inter-institutional differences emerge and indicate a very complex picture of the levels in institutions of higher education. The use of dimensions of disciplinary cultures can show that universities of applied sciences will form an own study culture, which differs explicit from the universities. These aggregation levels can increase model quality and are so alternatives to current levels. The results based on the 13. German student survey.

Keywords: disciplinary culture; university of applied sciences; students

1 Einleitung

Studierende sind eine sehr heterogene Gruppe junger Erwachsener, die sich in vielerlei Hinsicht von anderen, aber auch untereinander unterscheiden. Bereits für die Bewerbung auf ein Studium müssen sich angehende Studierende entscheiden, welches Fach und an welcher Hochschule sie studieren wollen, was gleichzeitig die Entscheidung beeinflusst, ob sie an einer Universität oder

an einer Fachhochschule ihre Ausbildung absolvieren möchten. Diese Entscheidungen sind für viele angehende Studierende nicht einfach, da es mittlerweile ein sehr umfangreiches Fächerspektrum sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen gibt.

Nach dem Statistischen Bundesamt gab es im Wintersemester 2017/18 insgesamt 2.844.978 Studierende in Deutschland. Davon waren 1.754.634 Studierende an Universitäten und 982.188 Studierende an Fachhochschulen (ohne Verwaltungshochschulen) eingeschrieben. Wird die Anzahl der Studierenden in Relation zu der Anzahl der Hochschulen gesetzt, so wird deutlich, dass es etwa doppelt so viele Fachhochschulen in Deutschland wie Universitäten gibt, dafür ist der Anteil an Studierenden an Fachhochschulen nur halb so hoch wie an Universitäten, womit die Differenz des Quotienten aus Studierenden und Hochschulen an Universitäten viermal höher liegt. Dieser Unterschied bedeutet bereits eine differente Ausgangsbasis für ein Studium an Universitäten oder Fachhochschulen.

Tabelle 1: Offizielle Zahlen zu Hochschulen und Studierenden in Deutschland (WS 2017/18) (Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2017/18. Fachserie 11 Reihe 4.1; Destatis, 2018)

	Anzahl Hochschulen		Anzahl Studierende		Mittelwert Stud. pro HS
	N	%	N	%	
Universitäten	106	25	1.754.634	62	16.553
Pädagogische Hochschulen	6	1	25.090	1	4.182
Theologische Hochschulen	16	4	2.449	>0,1	153
Kunsthochschulen	53	12	36.086	1	681
Fachhochschulen (o. Verw.)	218	51	982.188	34	4.505
Verwaltungs-FHs	30	7	44.531	2	1.484
Gesamt	429	100	2.844.978	100	6.621

In unterschiedlichen Quellen (Stand April 2019) werden rund 20.000 verschiedene Studiengänge aufgelistet. Dabei bieten die Fachhochschulen ein fast ebenso breites Spektrum an wie die Universitäten (z. B.: HRK Hochschulkompass, Studi online; Fachhochschule.de, Studieren.de, Wissen.de).

Allerdings gibt es deutlich mehr Studiengänge als Fächer, da Studiengänge einerseits nach Abschlussarten weiter differenziert werden und andererseits nach Schwerpunkten und Zugehörigkeiten zu Fachbereichen an den jeweiligen Hochschulen. So kann z. B. das Fach Deutsch bzw. Germanistik als Bachelor-Studiengang absolviert werden, als Masterstudiengang oder als Lehramtsstudiengang (wobei die Studiengänge dann auch unterschiedliche Benennungen haben können), und es kann Schwerpunkte z. B. für Literaturwissenschaften oder Sprachwissenschaften geben.

2 Fragestellung

Im vorliegenden Beitrag geht es um individuelle, institutionelle und fachkulturelle Unterschiede bei Studierenden. Dabei wird zum einen der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die Unterscheidung der Studierenden nach der Zugehörigkeit zu einer Hochschulart, Universität oder Fachhochschule besitzt, und zum anderen, welchen Nutzen andere aggregierte Zusammenstellungen im Vergleich dazu haben, wie Fächergruppen oder Einzelfächer. Zusätzlich wird über einen fachkulturellen Ansatz eine alternative Zusammenstellung besprochen. Abschließend werden einige ausgewählte Anwendungen betrachtet.

Für die Analysen werden einerseits Merkmale verwendet, die auf die Personen zurückgehen und damit das Klientel beschreiben, und andererseits institutionelle Merkmale, die die Studienbedingungen und das Studiererleben darstellen. Die möglichen Unterteilungen der institutionellen Differenzierungen beginnen mit der Hochschulart, Universitäten oder Fachhochschulen. Die nächste Ebene sind die Fächergruppen, die Zusammenfassung von Fächern aufgrund disziplinärer Ähnlichkeiten (z. B. Naturwissenschaften) und schließlich die einzelnen Fächer selbst.

Die Fachkulturforschung geht von tradierten Denkmustern disziplinärer Differenzierung aus. Die Fachkultur wird daher oftmals auf die Disziplin reduziert, weil angenommen wird, dass das Forschungsobjekt, das wissenschaftliche Vorgehen und die Tradition des Faches die Kultur bestimmen. Gleichzeitig wird die Fachkultur oftmals mit den Fächergruppen gleichgesetzt, da sie vorrangig nach den disziplinären Ähnlichkeiten zusammengefasst werden, die solche Merkmale umfassen sollen. In diesem Beitrag wird ein Aggregationsschema verwendet, das Fächer aufgrund der kulturellen Dimensionen zusammenfasst und nicht nach übergeordneten disziplinären Strukturen. Der Vergleich mit den herkömmlichen Aggregaten soll dann Auskunft geben, welchen Nutzen diese Differenzierung hat.

3 Theoretischer Hintergrund: Fachkulturforschung

Die Fachkulturforschung wurde in Deutschland in den 80er Jahren vor allem von Ludwig Huber (Huber, Liebau, Portele und Schütte 1983; Portele und Huber 1981) in Anlehnung an Bourdieus Habitus-theorie (1979) etabliert. Huber u. a. (1983) fassen die Habitusausbildung als zentrales, wenn auch latentes Sozialisationsergebnis in ein Fach auf, das sich nicht auf Wissen und Können im fachlichen bzw. beruflichen Kontext reduzieren lässt, sondern sich tendenziell auf die Gesamtheit der Dispositionen des Subjekts erstreckt und damit seine Art und Weise der Wirklichkeitskonstruktion fundamental beeinflusst. Die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen sind daher durch spezifische Stile gekennzeichnet. Der Habitus reproduziert das jeweils spezifische kulturelle „Ethos“, das der Handlungsfähigkeit ihre jeweilige produktive Struktur gibt. Sozialisationseffekte haben damit längerfristige Folgen in Identität und Habitus (Huber 1991).

Windolf (1992) rekonstruiert Fachkulturen dagegen in Anlehnung an Parsons und Platt (1990). Fachkulturen unterscheiden sich hinsichtlich der praktischen Verwertbarkeit des Wissens, des Grades der Spezialisierung und der vorherrschenden Handlungs-rationalität. Für die spezifische Färbung der Fachkultur ist von Bedeutung, ob die Wissensproduzenten wertrationale (Wahrheit) oder zweckrationale (Karriere) Prinzipien vertreten. Jede Fachkultur ist durch eine Mischung dieser Elemente geprägt. Fachkulturen dienen der Selbstidentifizierung und wertmäßigen Homogenisierung einer Profession oder „scientific community“ nach innen und der Profilbildung in der Außendarstellung. Unter dieser Perspektive sind Fachkulturen ein Spezialfall kultureller Ausdifferenzierung.

Schaeper (1997) verortet das universitäre Feld in Anlehnung an Engler (1993) im sozialen Raum, erweitert das Konzept der kulturellen Ressourcen aber um ein symbolisches System der Zweigeschlechtlichkeit. Die Universität wird dem kulturellen, männlichen Feld zugeordnet. Daran anschließend müssen Funktionen wie Disziplinen anhand eines bipolaren Kontinuums (Geschlecht) untersucht werden. Geschlecht wird damit ein symbolisches System, das die Kapitalsorten symbolisch strukturiert. Geschlecht wird als Träger eines unterschiedlichen Volumens an symbolischem Kapital gesehen.

Ricken (2011) unterscheidet bei der Betrachtung universitärer Lernkulturen nach disziplinärer Fachkultur, Berufswelt, akademischer Kultur und lokaler Universitätskultur. Weigand (2012) untersucht auf Basis der Fachkulturforschung in vergleichenden Analysen die fachspezifischen Studienstrukturen. Stoetzer (2014) nutzt den fachkulturellen Hintergrund zur Analyse von Fairness und rationalem Verhalten. Ylijoki (2000) verbindet die Fachkulturforschung mit Moralforschung. Murzi, Martin, McNair und Paretto (2015) übertragen Hofstede's Dimensionen auf Fachdiszipli-

nen. Dimitrova-Grajzl, Simon und Fischer (2010) verbinden die Fachkulturforschung mit politischer Wirksamkeit. Seyfried und Reith (2017) analysieren die Fachkulturen für die Nutzung des Qualitätsmanagements.

In einer früheren Arbeit habe ich die Differenzierung von Fachkulturen auf Unterschiede innerhalb von Fächern erweitert (Multrus 2004). In Anlehnung an diesen Ansatz sollen auch in diesem Beitrag Fachkulturunterschiede über Differenzen und Gemeinsamkeiten von Fächern analysiert werden, unter Einbeziehung der Hochschulart.

4 Datenbasis: Studierendensurvey

Grundlage für die nachfolgenden Befunde bildet der 13. Studierendensurvey, der Daten vom WS 2015/16 von über 8.000 Studierenden zur Studiensituation und den studentischen Orientierungen erhoben hat (Multrus, Majer, Bargel und Schmidt 2017). Im Studierendensurvey werden Studierende verschiedener Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen befragt. Daher bietet sich die Möglichkeit, individuelle, institutionelle und fachkulturelle Merkmale zwischen den Hochschularten zu vergleichen. Zu den individuellen Merkmalen gehören z. B. Bildungsherkunft, Studienübergang und Studienmotive. Institutionelle Merkmale umfassen z. B. Studienangebote und -bedingungen sowie das Studierenerleben. Fachkulturelle Unterschiede treten sowohl zwischen den Hochschularten als auch zwischen den einzelnen Fächern auf und betreffen sowohl individuelle als auch institutionelle Merkmale.

5 Unterschiede zwischen den Hochschularten

Wie unterscheiden sich nun Klientel und Bedingungen der unterschiedlichen Hochschularten? Ausgehend von den Ergebnissen logistischer Regressionen kann die Zuordnung der Studierenden zu einer Hochschulart (hier Fachhochschulen) simultan über 37 Merkmale beschrieben werden. Die individuellen Merkmale allein erzielen dabei eine Aufklärungsrate von 0,18, die institutionellen Merkmale allein eine von 0,42. Zusammen können sie 50 % der Gesamtvariation aufklären. Studierende an Fachhochschulen zeichnen sich in den individuellen Merkmalen im Vergleich zu den Universitäten z. B. dadurch aus, dass sie seltener ein Abitur besitzen, häufiger eine Berufsausbildung haben, seltener aus einem akademischen Elternhaus stammen, seltener sicher studieren wollten, seltener im Ausland studieren wollen, ihr Fach seltener aus Fachinteresse, aber häufiger aufgrund der Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz und eine Führungsposition gewählt haben.

In den institutionellen Merkmalen erleben Studierende an Fachhochschulen im Studium im Vergleich zu ihren Kommiliton:innen an Universitäten geringere Leistungsnormen, weniger klare Prüfungsanforderungen, weniger Forschungsbezüge, engere Praxisbezüge, eine bessere Berufsvorbereitung, bessere Beziehungen zu Lehrenden, häufiger eine internationale Ausrichtung des Faches, mehr Terminausfälle, weniger Überschneidungen von Veranstaltungen, häufiger eine Vergewisserung der Lehrenden, ob der Stoff verstanden wurde, häufiger Prüfungshinweise in den Lehrveranstaltungen, sie verbringen mehr Stunden in Lehrveranstaltungen und in Erwerbsarbeit, aber weniger mit Selbststudium und Hilfskraft-Tätigkeiten; sie haben seltener das Gefühl, dass nur ihre Leistung zählt, sie bewerten die inhaltliche Qualität weniger gut, dafür die Durchführungsqualität von Veranstaltungen besser, aber den Ertrag insgesamt geringer; sie fühlen sich weniger in fachlichen Kenntnissen und Autonomie gefördert, aber mehr in Teamfähigkeit.

Tabelle 2 listet eine Auswahl an individuellen und institutionellen Merkmalen auf, die erkennbare Unterschiede zwischen den Hochschularten hervorheben.

Tabelle 2: Ausgewählte Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen (Angaben in Prozent, Mittelwerte, Überschreitungswahrscheinlichkeit p für Chi-Quadrat-Wert oder Mittelwertvergleich, Bestimmtheitsmaß eta) (Quelle: Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz)

	Uni	FH	Chi²	p
Nominale und ordinale Merkmale	%	%		
Abitur	96	62	1.5e	0,000
mind. ein Elternteil mit Uni-Abschluss	45	27	171	0,000
Berufsausbildung vor Studium	16	44	690	0,000
Von vornherein sicherer Studierwunsch	58	32	501	0,000
Auslandssemester geplant	20	11	96	0,000

	Uni	FH				
Intervallskalierte Merkmale (Skalen 0–6)	% (5–6)	Mittelwerte	p>F	eta		
enger Praxisbezug	21	58	3,96	4,36	0,000	0,134
Forschungsbezug der Lehre	35	18	3,73	3,08	0,000	0,124
gute Berufsvorbereitung	21	58	2,58	3,72	0,000	0,092
gute Beziehungen zu Lehrenden	33	54	3,73	4,37	0,000	0,037
Fachwahlmotiv: Aussicht Führungsposition	15	28	2,38	3,17	0,000	0,032
Überfüllung von Lehrveranstaltungen	18	8	2,42	1,63	0,000	0,030
hohe Leistungsnormen	55	34	4,47	3,91	0,000	0,028
Förderung von Teamfähigkeit	27	45	3,32	4,04	0,000	0,032

Die bedeutsamen Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen sind zum einen die Ausbildungsherkunft und der Übergang an die Hochschule und zum anderen die Leistungsnormen und die Forschungs- und Praxisbezüge. Damit stellen sich die klassischen Merkmale Forschung und Praxis tatsächlich auch in der Wahrnehmung der Studierenden immer noch als sehr bedeutsame Unterschiede zwischen den Hochschularten heraus. Wird die logistische Regression nur mit Merkmalen des Forschungs- und Praxisbezugs durchgeführt, dann liefern diese allein eine Aufklärungsrate von 28 %.

6 Unterschiede zwischen Fächern

Im 13. Studierendensurvey können Studierende ihr Fach nach 68 Vorgaben auswählen. Unterschieden nach Fachhochschulen und Universitäten lassen sich daraus 88 verschiedene Fächer differenzieren, die noch eine Besetzung von $N > 4$ aufweisen. Diese können aufgrund ihrer disziplinären Nähe in acht Fächergruppen (bzw. 16 getrennt nach Hochschulart) zusammengefasst werden.

Nimmt man als Kennwert die aufgeklärte Varianz eines Merkmals (Bestimmtheitsmaß oder Determinationskoeffizient) durch die Aufteilung in die unterschiedlichen Fächer (R^2 über ANOVA oder Nullmodell einer MLA), wird die Güte des eingesetzten Modells geprüft. Das heißt, es wird analysiert, wie gut ein Merkmal bestimmbar ist, wenn nur die Variation der Mittelwerte zwischen Fächern genutzt werden kann. Fast alle Merkmale sind dann durch Fachunterschiede erklärbar, allerdings in unterschiedlichem Umfang. Tatsächlich kann die Unterteilung nach Fächern trotz signifikanter Befunde allein für viele Merkmale nur höchstens 5 % der Gesamtvariation aufklären. Das bedeutet, dass die Streuung innerhalb der Fächer deutlich größer bleibt als zwischen den Fächern.

Tabelle 3 listet die Bestimmtheitsmaße für Merkmale aufgrund der Differenzierung nach 88 Fächern auf. Diese Merkmale liefern Aufklärungsraten zwischen 12 % und 30 %. Weitere 30 Merkmale ergeben eine Aufklärungsrate zwischen 5 % und 11 %.

Tabelle 3: Bestimmtheitsmaße bei ausgewählten individuellen und institutionellen Merkmalen durch Differenzierung nach Fächern (R^2 über ANOVA) (Quelle: 13. Studierendensurvey 2015/16, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz)

	Modellgüte
Kennzeichen: hohe Leistungsnormen	0,30
Kennzeichen: enger Praxisbezug	0,26
Wunsch: Verbesserung der Arbeitsmarktchancen	0,26
Ertrag: praktische Fähigkeiten	0,18
Kennzeichen: Berufsvorbereitung	0,17
Kennzeichen: Konkurrenz unter Studierenden	0,15
Anzahl an Lehrveranstaltungsstunden	0,15
Kennzeichen: Forschungsbezug	0,14
Kennzeichen: Überfüllung	0,14
Kennzeichen: internationale Ausrichtung des Faches	0,14
Lehre: Unterweisungen im wissenschaftlichen Arbeiten	0,14
Ertrag: Teamfähigkeit	0,14
Ertrag: soziales Verantwortungsbewusstsein	0,13
Bisher erreichte Note	0,13
Ertrag: Kenntnisse in wissenschaftlichen Methoden	0,12
Lehre: Einbringen von Praxisbeispielen	0,12

Als Vergleich zu den Einzelfächern sollen nun die anderen beiden Klassifikationsvariablen verwendet werden, die Einteilung nach Fächergruppen¹ und die Unterteilung nach Hochschulart (Universitäten bzw. Fachhochschulen).

Tabelle 4: Bestimmtheitsmaße für Effekte der Gruppierung nach Fächern, Fächergruppen (FG) und Hochschulart (HS); (R^2 über ANOVA) (Quelle: 13. Studierendensurvey 2015/16, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz)

	R ²	Fächer (N = 88)	Uni-Fächer (N = 60)	FH-Fächer (N = 28)	HS-Art (N = 2)	FG (N = 8)	FG und HS (N = 16)
Leistungsnormen		0,30	0,30	0,19	0,03	0,17	0,21
Praxisbezug		0,26	0,17	0,06	0,12	0,05	0,18
Berufsvorbereitung		0,17	0,11	0,03	0,08	0,06	0,14
Prakt. Fähigkeiten		0,18	0,17	0,08	0,03	0,05	0,11
Bessere Arbeitsmarktchancen		0,26	0,30	0,11	0,00	0,14	0,16

1 (Fächergruppen: Geistes-/Kulturwiss., Sozialwiss., Rechtswiss., Wirtschaftswiss., Medizin, Naturwiss., Ingenieurwiss., Agrarwiss.)

(Fortsetzung Tabelle 4)

	R ²	Fächer (N = 88)	Uni-Fächer (N = 60)	FH-Fächer (N = 28)	HS-Art (N = 2)	FG (N = 8)	FG und HS (N = 16)
Forschungsbezug		0,14	0,12	0,07	0,03	0,05	0,08
Konkurrenz		0,15	0,16	0,09	0,002	0,07	0,08
Beziehungen		0,10	0,08	0,04	0,03	0,04	0,08

Der Vergleich der Bestimmtheitsmaße lässt zwei unterschiedliche Einflüsse bei den Merkmalen erkennen. Die Leistungsnormen variieren deutlich zwischen den Fächern, vor allem an den Universitäten. Die Unterteilung in Fächergruppen kann einen großen Anteil davon erklären, wohingegen die Hochschulart nur einen geringen Einfluss ausübt. Ein ähnliches Bild ergibt sich beim Verbesserungswunsch für die Arbeitsmarktsituation. Die Variation geht auf Unterschiede sehr unterschiedlicher Fächer weitgehend unabhängig von der Hochschulart zurück.

Der Praxisbezug variiert zwar erkennbar zwischen den Fächern der Universitäten, aber nur wenig an Fachhochschulen. Die Einteilung nach Fächergruppen erbringt nur wenig Aufklärung, dafür hat die Unterteilung nach der Hochschulart einen erkennbaren Effekt. Ähnliches gilt für die Berufsvorbereitung und den Ertrag in den praktischen Fähigkeiten. Die Variation liegt zwischen den Hochschularten und zusätzlich auch zwischen den Fächergruppen an Universitäten.

Für den Forschungsbezug können die Fächer deutlich weniger Aufklärung erreichen. Die Hauptvariation liegt zwischen den Fächern, Fächergruppen und Hochschulart liefern nur wenig Aufklärung. Die letzten beide Merkmale bilden das soziale Klima ab. Die Aufklärung ist mit 10 % nicht sehr hoch und geht hauptsächlich auf die Fachdifferenzen zurück, Fächergruppen und Hochschulart haben wenig Einfluss.

Es gibt also Merkmale, die zwischen den Fächern variieren und gleichzeitig zwischen den Hochschularten oder vorrangig innerhalb einer Hochschulart. Die Hochschulart kann einen deutlichen Effekt haben oder nicht. Die Fächergruppen können in Verbindung mit der Hochschulart einen mehr oder weniger großen Teil der Variation erklären. Fach oder Fächergruppe lassen sich daher beschreiben über die Kombination der Merkmale.

7 Kombination von Hochschulart und Fach

Am Beispiel von einigen zweifaktoriellen Varianzanalysen kann an ausgewählten Merkmalen dargestellt werden, welche Effekte zu beobachten sind, wenn Fächer und Hochschulart gleichzeitig einbezogen werden. Dazu sollen die Haupt- und Interaktionseffekte an jeweils nur zwei Fächern betrachtet werden. Als Beispiel werden zum einen zwei unterschiedliche Fächer an Universitäten und Fachhochschulen (BWL vs. Maschinenbau) genommen, dann zwei Fächergruppen (Sozial- vs. Wirtschaftswissenschaften) und schließlich zwei Fächer innerhalb einer Fächergruppe (Architektur vs. Maschinenbau). Diese Fächer können an Universitäten und Fachhochschulen studiert werden, daher eignen sie sich zum gleichzeitigen Vergleich der Hochschularten.

In Tabelle 5 sind Befunde zu sieben Merkmalen zusammengefasst. Dabei werden nur signifikante Effekte benannt, Haupteffekte (HE) und Interaktionen (IA). Die jeweils größten werden durch Fettdruck hervorgehoben. Die Leistungsnormen unterscheiden sich in allen drei dargestellten Vergleichen, wobei im dritten Vergleich (Architektur vs. Maschinenbau) nur ein Haupteffekt für das Fach zu erkennen ist, während bei den anderen beiden Vergleichen auch die Hochschulart signifikant wird. Beim Praxisbezug dominiert als Hauptdifferenzierungskategorie in allen Vergleichen die Hochschulart. Beim Forschungsbezug differenziert beim ersten und beim dritten Vergleich das Fach stärker als die Hochschulart, beim zweiten Vergleich dagegen die Hochschulart stärker als die Fächergruppe. Hinsichtlich der guten Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden dominiert die Hochschulart, hinsichtlich des Studienmotivs „hohes Einkommen“ die

Fachunterschiede. Bei der Sorge, das Studium zu schaffen, ist zwar in allen Vergleichen die Hochschulart signifikant, aber nicht immer der größte Effekt. Für die Erwartung an den Nutzen des Studiums, „anderen besser helfen zu können“, ergibt sich generell ein Effekt der Hochschulart, beim Fächergruppenvergleich allerdings ein deutlich stärkerer Effekt der Fächergruppe.

Tabelle 5: Signifikante Effekte für Hochschulart (HS), Fächergruppen (FG) bzw. Fächer (F) an ausgewählten Merkmalen (Haupt- und Interaktionseffekte (IA). Größter Effekt hervorgehoben) (Quelle: Studierendensurvey 2015/16, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz)

	BWL – Masch.bau	Soz.wiss – Wiwi	Architektur – Masch.bau
Leistungsnormen	HS + F	HS + FG	F
Praxisbezug	HS + F + IA	HS + FG	HS
Forschungsbezug	HS + F	HS + FG	HS + F
Gute Beziehungen	HS	HS + FG + IA	HS + F
Motiv Einkommen	F	FG	F
Sorge, Studium zu schaffen	HS + IA	HS + FG	HS
Nutzen: anderen helfen	HS	HS + FG + IA	HS

An diesen Beispielen ist zu erkennen, dass die Hochschulart mindestens genauso häufig Effekte hervorbringt wie die gleichzeitige Betrachtung von Fächern oder Fächergruppen, wobei oft sogar die größeren Effekte bei der Hochschulart zu finden sind. Gleichzeitig ist zu erkennen, dass oft beide Merkmale einen Effekt erzeugen, teilweise auch die Interaktionen. Damit erhält die Kombination von Fach und Hochschulart große Bedeutung, wenn es um Erklärungen von Differenzen geht. Eine einseitige Differenzierung würde wichtige Effekte verschleiern.

8 Fachkulturelle Unterschiede

Die Fachkultur umfasst einen Kranz an Merkmalen, die ein Fach definieren und beschreiben können. Je mehr Merkmale eingehen, desto differenzierter wird das Bild des einzelnen Faches, aber desto komplexer wird gleichzeitig auch dessen Beschreibung. Wählt man einen Ansatz, bei dem Kultur als Interaktion personaler, situativer und traditioneller Merkmale verstanden wird (Multrus 2005), können individuelle und institutionelle Merkmale pro Fach Ausgangsbasis für die Differenzierung der Fächer werden. Über eine Clusteranalyse lassen sich dann die Fächer in größere Einheiten zusammenfassen.

Dazu werden 84 Merkmale der Studiensituation und der Studierenden für die zur Verfügung stehenden 88 Fächer verwendet. Die 84 Merkmale basieren auf zehn Fragen des Studierendensurveys zur Kennzeichnung des Faches, der Evaluation der Lehre und der Lehrveranstaltungen, Aussagen zur Studierbarkeit des Faches sowie zur Qualität des Studiums und der erreichten Erträge. Hinzu kommen Aussagen zum persönlichen Lernen und Studieren, zur erfahrenen Anonymität, zu Belastungen und zu Verbesserungswünschen.

In der Abbildung ist zu sehen, dass die Haupttrennung der Fächer, also die zwei Cluster mit der größten Distanz, mit wenigen Ausnahmen fast vollständig eine Trennung zwischen Universitäten und Fachhochschulen ergibt.²

² Die Fächer sind nach den Nummern des Fragebogens des 13. Studierendensurveys codiert und mit einem vorangestellten (FH-) für Fachhochschulen oder (U-) für Universitäten gekennzeichnet.

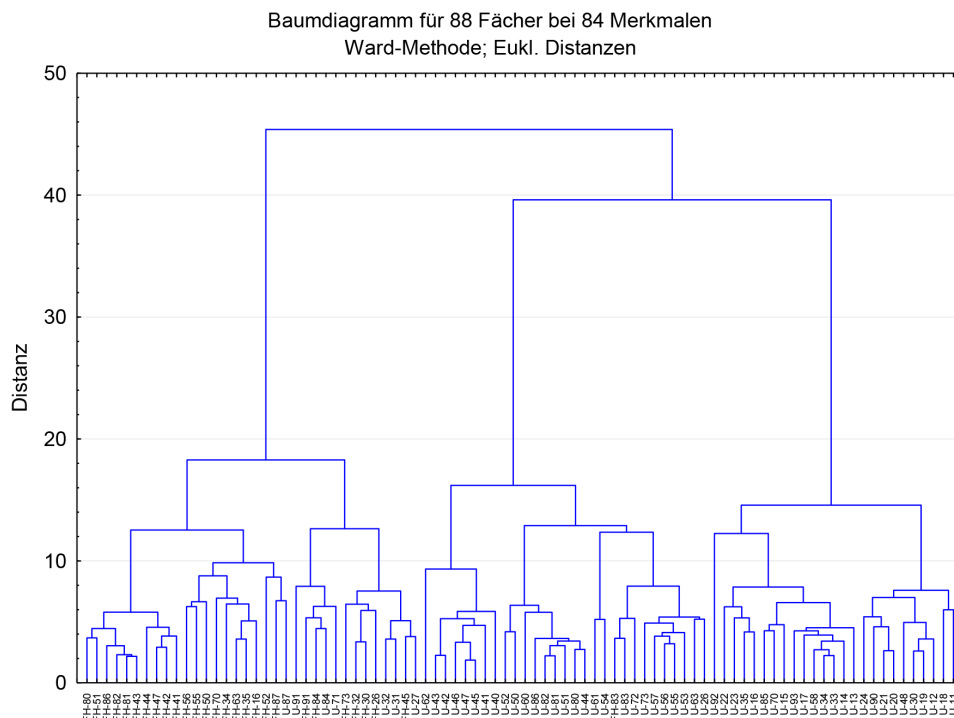


Abbildung 1: Baumdiagramm zur hierarchischen Clusteranalyse (Quelle: Studierendensurvey 2015/16, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz)

In den Cluster der Universitätsfächer fällt nur ein Fach der Fachhochschulen (Verkehrstechnik), während im Cluster der Fachhochschulfächer sieben Fächer der Universitäten auftauchen, darunter vorrangig Fächer, die nur schwer in eine Fächergruppe zu integrieren sind. Ebenfalls gut zu erkennen ist eine Unterteilung nach drei Clustern, wobei nur der zweite Großcluster (Universitätsfächer) weiter unterteilt wird. Weitere erkennbare Clusterlösungen wären Unterteilungen nach acht oder 14 Clustern.

In Tabelle 6 sind die Fächer mit Namen aufgelistet (die Fächer sind gegenüber der Grafik von rechts nach links geordnet) und nach Cluster zusammengestellt. Die jeweiligen Untergruppen bilden durchaus disziplinäre Ähnlichkeiten ab, so an Universitäten z. B. ein Bereich der Geistes- und Kulturwissenschaften oder ein Bereich der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Zwei andere Bereiche passen fachinhaltlich zusammen, so z. B. ein Bereich der Gesundheitswissenschaften oder ein Bereich, in dem die Mathematik eine große Rolle spielt. Allerdings sind einzelne Fächer in diesen Bereichen auch eher schwierig zuzuordnen. An den Fachhochschulen findet sich ein Bereich der Sozialwissenschaften, ein Bereich der Fächer mit künstlerischem Anspruch und ein Bereich der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften. Darüber hinaus gibt es aber auch einen Bereich, der unterschiedliche Disziplinen enthält, wie Medien, Biotechnologie, Gesundheit und Agrarwissenschaften.

Bei drei Clustern unterteilt sich der erste Großcluster von Tabelle 6 (= der linke in der Abbildung) in zwei Untercluster. Hier trennen sich vor allem die Geistes- und Kulturwissenschaft, zusammen mit der Wirtschaftspädagogik, Politik, Soziologie, Geografie, Medien und Journalistik von anderen universitären Fächern ab. Cluster drei enthält weiterhin den zweiten Großcluster, vorrangig der Fächer der Fachhochschulen.

Die Clusterbildungen sind allerdings abhängig von den eingesetzten Merkmalen und Fächern. Eine andere Auswahl an Merkmalen oder Fächern kann das Bild verändern. So zeigen Analysen, dass auch Differenzierungen innerhalb der Fächer eindeutige Zuordnungen erlauben, z. B. nach Lehramt oder Nicht-Lehramt (Multrus 2004). Ebenso bestimmt das spezielle Clusterverfahren (Distanzmaß, Agglomerationsverfahren) die Zusammenstellung.

Tabelle 6: Fächerzuordnung aufgrund der Ergebnisse einer Clusteranalyse (fett gekennzeichnet sind Fächer aus der jeweils anderen Hochschulart, Studierendensurvey 2015/16) (Quelle: 13. Studierendensurvey 2015/16, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz)

Universitäten				Fachhochschulen		
Ev. Theologie, kath. Theologie, Latein, Germanistik, Anglistik, Romanistik, Aeu. Sprachen, Pädagogik, Wirtschaftspädagogik, Kunst	Archäologie, Agrarwiss., Raumplanung	Psychologie, Chemie, Biologie, Biotechnologie, Geologie, Gesundheit, Ernährung	Wirtschaftsinformatik, Mathematik, Informatik, Physik, Medizin, Ingenieurwesen, Maschinenbau, Elektrotechnik, Bauingenieur	U-Sport, U-Sonderpädagogik, U-Sozialwesen, FH-Wirtschaftswissenschaften FH: Psychologie, Pädagogik, Sozialwesen, Ernährung	Vermessung, FH-Vermessung, FH-Physik	Nur FH-Fächer: Wirtschaftsrecht, Wirtschaftsingenieur (SP_W), Wirtschaftsingenieur (SP_I), Wirtschaftsinformatik, BWL, Ingenieurwesen, Maschinenbau, Elektrotechnik, Informatik, Bauingenieur
Philosophie, Geschichte, Literatur, Politik, Soziologie, Geografie, Musik	Medien, Slawistik, Ethnologie, Journalistik	Forst, Verkehrstechnik, FH-Verkehrstechnik	Jura, Wirtschaftsrecht, Wirtschaftsingenieur (SP_W), Wirtschaftsingenieur (SP_I), Wirtschaftswissenschaften, VWL, BWL	U-Landespflege, U-Architektur, U-Design, FH-Architektur, FH-Design	Nur FH: Medien, Sozialwissenschaften, Journalistik, Mathematik, Biologie, Biotechnologie, Gesundheit, Agrarwiss.	
Film		Pharmazie, Zahnmedizin Veterinärmedizin				

Entscheidend ist in unserem Beispiel allerdings, dass bezogen auf diese 84 individuellen und institutionellen Merkmale eine recht gute Differenzierung zwischen Fächern der Universitäten und der Fachhochschulen gelingt. Die Fächer der Fachhochschulen bilden eigene Cluster aus, die eine deutliche Distanz zu den meisten Fächern der Universitäten haben. Das bedeutet, dass die Hochschulart ein bedeutsames Klassifikationsmerkmal darstellt, das stärker ist als der Einfluss der Disziplinen, obwohl auch dieser über die Hochschularten erkennbar ist. Damit sind jene Fächer gemeint, die an Universitäten und an Fachhochschulen angeboten werden und große Ähnlichkeiten aufweisen, wie Vermessungswesen, Architektur, Design, Verkehrstechnik oder Sozialwesen. Die Fachhochschulen bilden damit eine eigene übergeordnete Fachkultur aus, weshalb die Differenzierung nach der Hochschulart ein wichtiges Unterscheidungskriterium bleibt.

9 Nutzung der Clusterbefunde

Die 84 Merkmale, die als Basis für die Clusteranalyse verwendet wurden, bilden nur einen Teil der erhobenen Merkmale des Studierendensurveys ab. Daher besteht die Möglichkeit, auch Merkmale zu überprüfen, die nicht zur Clusterbildung beigetragen haben. Sind auch bei diesen Merkmalen vergleichbare Befunde zu finden, dann spricht dies für eine Aufteilung, die auch auf andere Merkmale übertragbar ist. Die Clusterlösungen werden nun als neue Klassifikationsvariablen verwen-

det und mit bisherigen Aggregaten verglichen. Dazu werden wieder Bestimmtheitsmaße für ausgewählte Merkmale verwendet.

Tabelle 7: Bestimmtheitsmaße (R^2 , ANOVA) (Quelle: 13. Studierendensurvey 2015/16, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz)

	Kennzeichen Leistungsnormen	Kennzeichen Praxisbezug	Motiv Einkommen	Anforderung Faktenerwerb
HS-Art	0,028	0,125	0,008	0,037
2 Cluster	0,044	0,125	0,002	0,046
3 Cluster	0,189	0,139	0,076	0,084
8 Cluster	0,219	0,175	0,152	0,100
14 Cluster	0,247	0,186	0,162	0,104
8 Fächergruppen ges.	0,168	0,048	0,147	0,078
16 Fächergruppen nach HS	0,205	0,176	0,150	0,120
Einzelfächer	0,295	0,255	0,208	0,183

Für die Leistungsnormen ergibt die Varianzanalyse für die Differenzierung nach Hochschulart signifikante Unterschiede und ein R^2 von 0,028, womit die Unterscheidung nach der Hochschulart nur wenig der Gesamtvariation aufklären kann. Die Nutzung der zwei Großcluster, also die Aufteilung der Fächer in die resultierende oberste Clusterstruktur erhöht die Aufklärung gegenüber der Hochschulart. Bei Differenzierung von drei Clustern springt die Aufklärungsrate auf 19 % und bei acht Clustern auf 22 %. Die Differenzierung nach acht Fächergruppen erklärt knapp 17 %, bei zusätzlicher Einbeziehung der Hochschulart sind es 21 %. Im Vergleich dazu erreichen 14 Cluster 25 % Aufklärungsrate. Wird nach Einzelfächern unterschieden, ergibt sich eine Modellgüte von 30 %. Auch für den Praxisbezug erbringen die Aufteilungen nach Clustern erkennbar mehr Aufklärung als nach Fächergruppen.

Die beiden neuen Merkmale, das Fachwahlmotiv „hohes Einkommen“ und die Beurteilung der Anforderungen des Fachbereichs „großes Faktenwissen erwerben“ sind Merkmale, die nicht in die Clusterbildung eingegangen sind, also nicht zu den 84 Merkmalen gehören, die Grundlage der Clusteranalysen waren. Auch hier zeigt sich, dass die Clusterlösungen bessere Aufklärungen schaffen als die Hochschulart. Nur bei der Anforderung, großes Faktenwissen zu erwerben, ist die Fächergruppeneinteilung differenziert nach Hochschulart besser als die 14-Clusterlösung.

Die Nutzung der Clusterdifferenzierung erhöht also die Aufklärungsgüte gegenüber der Klassifikation nach Hochschulart oder Fächergruppe. Vor allem die 3-Clusterlösung zeichnet sich durch einen deutlichen Sprung in der Aufklärungsrate bei gleichzeitig geringer Gruppenanzahl aus. Werden die Cluster als Faktor in einer Varianzanalyse verwendet, lassen sich Gruppenunterschiede berechnen. Dies soll am Beispiel von fünf Merkmalen dargestellt werden, wobei drei Merkmale nicht in die Clusterbildung eingegangen sind.

In der 3-Clusterlösung enthält der erste Cluster die Kultur- und Geisteswissenschaften sowie die Wirtschaftspädagogik, Politik, Soziologie, Geografie, Medien und Journalistik der Universitäten. In den zweiten Cluster fallen fast alle anderen Fächer der Universitäten zusammen mit dem Verkehrswesen der Fachhochschulen. Der dritte Cluster fasst die Fächer der Fachhochschulen zusammen, sowie als universitäre Fächer Sport, Sonderpädagogik, Sozialwesen, Landespflege, Architektur, Design und Vermessungswesen.

Tabelle 8: Ausgewählte Merkmale aus den Fragen zu Wünschen zur Verbesserung der persönlichen Studiensituation, Motive der Fachwahl und Erwartung an den Nutzen eines Studiums, nach Unterteilung von 3 Clustern (Mittelwerte für Clusterteilung) (Quelle: 13. Studierendensurvey 2015/16, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz)

	Mittelwerte			F- Wert	Post-hoc
Wünsche	Cl_3:1	Cl_3:2	Cl_3:3	***	***
Verbesserung der Praxisbezüge	4,08	3,62	3,11	122,5	1:2:3
Verbesserung der Arbeitsmarktchancen	3,94	2,08	2,83	552,1	1:2:3
Motiv: Einkommen	2,67	3,76	3,56	316,9	1:2:3
Motiv: sicherer Arbeitsplatz	2,97	4,11	4,07	376,8	1:2, 1:3
Erwartung: eine gebildete Persönlichkeit zu werden	4,66	4,27	4,34	57,7	1:2:3

Alle dargestellten Vergleiche ergeben signifikante Ergebnisse (F-Wert) und es werden auch fast alle Vergleiche zwischen den Clustern signifikant (Posthoc Scheffe-Testung). Die beiden Wünsche zur Verbesserung der persönlichen Studiensituation werden in Cluster 1 häufiger geäußert. Gleichzeitig sind die Praxisbezüge in Cluster 2 wichtiger als in Cluster 3, die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen dagegen unwichtiger.

Das Motiv „hohes Einkommen“ hat in Cluster 1 deutlich weniger Bedeutung als in den anderen beiden Clustern, wobei es in Cluster 2 am wichtigsten ist. Der gleiche Befund gilt für das Motiv „sicherer Arbeitsplatz“, wobei sich hier keine signifikanten Unterschiede zwischen Cluster 2 und 3 mehr bilden. Bei der Erwartung durch das Studium „eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden“ unterscheiden sich wieder alle drei Cluster signifikant voneinander. Hier ist die Erwartung in Cluster 1 am höchsten, am geringsten in Cluster 2.

Das letzte Beispiel stellt eine multiple Regression dar, es wird die Studienabbruchneigung durch sechs Merkmale erklärt. Die vier Berechnungen stehen für die Gesamtstichprobe sowie jeweils für die drei Cluster. Die Prädiktoren sind: Belastungen aufgrund bevorstehender Prüfungen (V282), Belastungen aufgrund persönlicher Probleme (V284), Förderung der Autonomie (V257), Aussage, ob man gerne Student bzw. Studentin ist (V300), Sorge, das Studium nicht zu schaffen (V133) und die persönliche Wichtigkeit, eine gute Abschlussnote zu erreichen (V136). Die AV und Merkmal V300 wurden nicht für die Clusteranalyse verwendet.

Tabelle 9: Ergebnisse einer Regressionsanalyse für Merkmal: „Überlegung, das Studium abzubrechen“ (Regressionskoeffizienten, Signifikanztestung mit t- und p-Werten) (Quelle: 13. Studierendensurvey 2015/16, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz)

	Coef	Std err	T	P	beta	Beta Cluster 1	Beta Cluster 2	Beta Cluster 3
V282	-.048	.008	-5.69	0.000	-.071	-.0,90	-.054	-.045 ns
V284	.058	.007	8.40	0.000	.101	.103	.116	.038 ns
V257	-.055	.009	-6.44	0.000	-.070	-.038 ns	-.095	-.086
V300	-.208	.011	-19.68	0.000	-.227	-.247	-.166	-.296
V133	.172	.007	23.47	0.000	.304	.330	.297	.294
V136	-.075	.008	-8.86	0.000	-.097	-.115	-.107	-.063
_cons	1.669	.075	22.22	0.000	.			
R ²					0,25	0,28	0,23	0,27

In Cluster 3 („FH-Fächer“) spielen Überlegungen zum Studienabbruch aufgrund von Belastungen durch persönliche Probleme keine Rolle, das Merkmal wird nicht signifikant, ebenso nicht mehr die Belastungen durch Prüfungen. Die Wichtigkeit der guten Note hat vor allem in Cluster 3 Auswirkungen, ebenso die Zufriedenheit mit dem Studierendendasein. Die Förderung von Autonomie hat in Cluster 2 die größte negative Auswirkung (d. h., wirkt der Abbruchneigung entgegen), während sie in Cluster 1 keinen Effekt mehr erzielt.

10 Fazit

Bei der Analyse von Studienbedingungen und studentischen Merkmalen erweist sich die Unterteilung nach Hochschulart, Universitäten und Fachhochschulen immer noch als wichtiges Klassifikationsmerkmal, das gerade auch in Kombination mit Fächergruppen oder Einzelfächern bedeutungsvolle Befunde erbringt. Die Zusammenfassung von Fächern zu größeren Einheiten aufgrund von individuellen und institutionellen Studienmerkmalen vor dem Hintergrund von fachkulturellen Dimensionen liefert Aufteilungen, die die Hochschularten recht gut trennen können und die Fächer der Fachhochschulen als eigenen Hauptcluster ausweisen, d. h. die Fächer der Fachhochschulen bilden eine eigene Fachkultur. Dies bedeutet, dass sich Verbesserungsmaßnahmen für Universitäten und Fachhochschulen (auch bei vergleichbaren Fächern) deutlich unterscheiden können und müssen.

Die Zusammenfassung von Fächern aufgrund solcher fachkulturellen Zusammenstellungen liefert Subgruppen, die erkennbar mehr Varianz aufklären als vergleichbare gängige Aggregate wie Hochschulart oder Fächergruppen, weil die Zusammenstellungen der Cluster eben nicht auf Organisationseinheiten oder disziplinären Verwandtschaften beruhen, sondern auf fachkulturellen Dimensionen, die tatsächliche Situationen abbilden. Diese Subgruppen könnten daher alternativ zu den gängigen Aggregaten verwendet werden.

Aufgrund dieser Befunde auf Ebene der Fächer ist die Trennung zwischen Universitäten und Fachhochschulen weiterhin wichtig. Zu prüfen wäre allerdings, inwieweit sich diese Strukturen auf Basis der Studiengänge replizieren lassen. Bei zusätzlicher Trennung nach Bachelor- und Masterstudiengängen sowie unter Berücksichtigung der Lehramtsstudiengänge könnte geprüft werden, inwieweit diese Abschlussarten sich zwischen oder innerhalb der Hochschularten oder Fächer annähern bzw. entfernen.

Literatur

- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis – auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dimitrova-Grajzl, V., Simon, E. & Fischer, A. (2010). *Political Efficacy of Emerging Elites in Post-Socialist Countries: The Impact of Disciplinary Culture and Political Opportunities*. *Transit Stud Rev* 17, 807–821. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s11300-010-0171-1> [9.4.2020].
- Engler, S. (1993). *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion*. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 92. Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann, D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2012). *Lehre und Lernen in den Disziplinen. Anerkennung und Transzendierung von Fachkulturen*. Keynote im Rahmen des HDS.Forum 2012. HDS Journal 1/2013. Tagungsedition: Lernkulturen – Lehrkulturen.
- Huber L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung*. Blickpunkt Hochschuldidaktik 75. Weinheim: Beltz (144–170).
- Multrus, F. (2004). *Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen*. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Dissertation. Konstanz.

- Multrus, F. (2005). *Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen*. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 45. Universität Konstanz, Oktober.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. BMBF.
- Murzi, H., Martin, T., McNair, L. D. & Paretti, M. C. (2015). Comparative Dimensions of Disciplinary Culture Paper presented at 2015 ASEE Annual Conference & Exposition, Seattle, Washington. 10.18260/p.23708.
- Parsons, T. & Platt, G. M. (1990). *Die amerikanische Universität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Portele, G. & Huber, L. (1981). Entwicklung des akademischen Habitus. Zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. In I. N. Sommerkorn (Hrsg.), *Identität und Hochschule. Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation*. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 64. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (185–197).
- Ricken, J. (2011). *Universitäre Lernkultur*. Fallstudien aus Deutschland und Schweden. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Schaeper H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität*. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 100. Weinheim: Beltz.
- Seyfried, M. & Reith, F. (2017). Die Bedeutung von Fachkulturen für die Performanz von Qualitätsmanagement in Hochschulen – Theoretische Perspektiven und erste empirische Befunde. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39 (1).
- Statistisches Bundesamt (2018). *Bildung und Kultur*. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2017/18. Fachserie 11 Reihe 4.1; Destatis.
- Stoetzer, M. (2014). Du bist, was du studierst – Fairness und rationales Verhalten in einer spieltheoretischen Untersuchung. *Die neue Hochschule*, 3, 90–91.
- Weigand, D. (2012). *Die Macht der Fachkultur*. Eine vergleichende Analyse fachspezifischer Studienstrukturen. Marburg: Tectum-Verl.
- Windolf, P. (1992). Fachkultur und Studienfachwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55 (1), 76–98.
- Ylijoki, O.-H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying – A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39 (3), 339–362.

Autor

Dr. Frank Multrus. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, Konstanz, Deutschland;
E-Mail: frank.multrus@unikonstanz.de



Zitiervorschlag: Multrus, F. (2020). Zur Fachkultur der Fachhochschulen. *die hochschullehre*. Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2026W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ wbv.de/die-hochschullehre